



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURAS EM LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - ESPANHOL

CLAUDIA FUMIE OIKAWA CORDEIRO

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE AUTORREFLEXIVA SOBRE OS
RELATOS**

JOÃO PESSOA

2022

CLAUDIA FUMIE OIKAWA CORDEIRO

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE AUTORREFLEXIVA SOBRE OS
RELATOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Coordenação do Curso de Letras do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito parcial para obtenção da Licenciatura
plena em Letras Espanhol.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jailine Mayara Sousa
de Farias

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C794p Cordeiro, Claudia Fumie Oikawa.

O programa Residência Pedagógica e a formação de professores de espanhol: uma análise autorreflexiva sobre os relatos / Claudia Fumie Oikawa Cordeiro. - João Pessoa, 2022.

53 f.

Orientação: Jailine Mayara Sousa de Farias.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação docente. 3. Língua espanhola. I. Farias, Jailine Mayara Sousa de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.134.2

CLAUDIA FUMIE OIKAWA CORDEIRO

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE AUTORREFLEXIVA SOBRE OS
RELATOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Coordenação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção da Licenciatura plena em Letras Espanhol.

Data de aprovação: 05/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jailine Mayara Sousa de Farias
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Luiza Teixeira Batista
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu mestre da vida, Dr. Daisaku Ikeda, que com suas orientações é minha inspiração de vida e encorajamento diário para superar os desafios diários, com sua infinita sabedoria.

À minha família, meu marido pelo incentivo para concluir o curso e aos filhos pela compreensão das minhas ausências em alguns momentos de lazer e diversão, pela minha reclusão para elaborar o presente trabalho.

Aos colegas da Universidade que encontrei ao longo dos anos de curso, em especial à Claudia do curso de francês, pelos encontros e cafés para nos encorajarmos mutuamente para a escrita do TCC.

Ao núcleo de Espanhol/Inglês da Residência Pedagógica, que superaram todas as expectativas em relação ao cumprimento dos objetivos do programa, me incentivaram prosseguir no projeto, em especial à Natália, preceptora da ECIT Bayeux que viabilizou todo o processo para que pudéssemos atuar na escola.

Não poderia deixar de agradecer aos professores que tive a oportunidade de conhecer ao longo dos anos na Universidade: Maria Luiza, Hortensia, Ana Berenice, Juan, Andrea, Pilar, todos os professores que compartilham seus conhecimentos nessa profissão tão honrosa que é a docência.

E, finalmente, à minha orientadora Jailine, pela paciência, compreensão e sabedoria para ser minha guia para a conclusão do trabalho.

“Cambiar el mundo, amigo Sancho, que no es locura ni utopía, sino justicia.”

Miguel de Cervantes

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar as experiências vivenciadas por uma discente do Programa da Residência Pedagógica (PRP), que no caso é a autora da pesquisa, professora em formação inicial do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, através da análise de 11 recortes de relatos reflexivos elaborados no período de 2018-2019, durante sua participação no programa. Neste trabalho, focaremos nas experiências em uma das escolas localizadas em Bayeux, em cujas atividades participamos ativamente. Para tanto, a fundamentação teórica baseou-se nos autores Nóvoa (1999), Tardif (2002), Guimarães (2011), entre outros. Adotamos a metodologia qualitativa e a pesquisa documental a partir de relatos reflexivos para a construção do presente trabalho. Tendo o Programa da Residência Pedagógica como objetivo a formação de professores através da imersão no ambiente escolar e com intuito de aproximar a Universidade das escolas públicas, o objeto de estudo é investigar as contribuições do programa para a formação dos professores de espanhol, bem como apresentar reflexões sobre o processo de ensino e formação de professores de espanhol e as complexidades da profissão. Apresentamos a experiência vivida, levando à prática reflexiva sobre os saberes docentes e os desafios na construção identitária com foco na formação inicial. O estudo contribuiu para ratificar a importância dos programas de formação de professores, com o propósito de incentivar as práticas docentes, fortalecendo o vínculo entre as universidades e as escolas de educação básica.

Palavras-chaves: Programa Residência Pedagógica; Formação docente; Língua espanhola.

RESUMEN

Esta investigación se propone analizar las experiencias vividas por una alumna del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), que en este caso también es la autora del trabajo y docente de formación inicial del curso de Letras Español de la Universidad Federal de Paraíba, a través del análisis de 11 informes reflexivos elaborados durante su participación en el programa, en el período 2018-2019. En este trabajo, nos centramos en las experiencias de una de las escuelas ubicadas en Bayeux, en cuyas actividades participamos activamente. Para dar fundamentación teórica a esta investigación nos basamos en los autores Nóvoa (1999), Tardif (2002), y Guimarães (2011), entre otros. Además, adoptamos la metodología cualitativa y la investigación documental a partir de relatos reflexivos. Considerando que el Programa de Residencia Pedagógica tiene como objetivo la formación de profesores a través de la inmersión en el ambiente escolar, y con la intención de acercar la universidad a las escuelas públicas, el objetivo de nuestro estudio es investigar las contribuciones del Programa en la formación de los profesores de español y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y formación de estos docentes y también sobre las complejidades de la profesión. Para ello, presentamos las experiencias vividas, llevando a la reflexión acerca de los saberes docentes y los desafíos en la construcción identitaria con foco en la formación inicial. Nuestro estudio ratifica la importancia de los programas de formación de profesores, con el propósito de incentivar las prácticas docentes y fortalecer el vínculo entre las universidades y escuelas de la educación básica.

Palabras-clave: Programa de Residencia Pedagógica; Formación del profesor; Lengua española.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL	11
1.1 A formação de professores de espanhol no Brasil.....	14
1.2 O programa Residência Pedagógica e a formação docente: considerações iniciais.....	15
2. SABERES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR	18
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA	27
3.1 Residência Pedagógica: uma breve apresentação e contextualização	27
3.2 Aspectos metodológicos: etapas do trabalho	33
4. RELATOS REFLEXIVOS: RECORTES E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA.....	35
4.1 Observação.....	35
4.2 Planejamento.....	37
4.3 Intervenções pedagógicas.....	38
4.4 Reflexões sobre a experiência	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICES	49

INTRODUÇÃO

A qualificação profissional é fundamental em todas as profissões para a melhoria da qualidade do trabalho e o atendimento das demandas da sociedade. Através da formação, o profissional se mantém atualizado e tem a oportunidade de aprendizagem de novas técnicas e métodos, bem como de reflexão sobre a sua prática.

Na área da Educação, os cursos de licenciatura incorporam um papel relevante na profissionalização de professores e a formação docente se faz necessária para atingir tal objetivo. Muitos são os desafios relacionados à formação docente e à construção de saberes profissionais, sendo importante a reflexão sobre a complexidade do processo formativo, especificamente quanto à formação de professores de espanhol no contexto brasileiro.

O Ministério da Educação (MEC) oferta diversos programas e cursos de formação de professores, inicial e continuada, para suporte aos professores tendo em vista desenvolver as habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, impactando na qualidade das aulas e, em consequência, na melhoria da educação. (<http://portal.mec.gov.br>).

Neste trabalho, abordarei o tema da formação de professores, especificamente, professores de espanhol, tendo como foco o programa oferecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) denominado Programa de Residência Pedagógica, que tem por finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

O que motivou o trabalho com o tema neste estudo foi a minha vivência como participante do Projeto da Residência Pedagógica no período entre 2018 - 2019. Assim, o objetivo principal é explorar as experiências no programa e as vivências no ambiente escolar e suas contribuições para a formação de professor de língua espanhola. Neste trabalho, o foco será nas experiências em uma das escolas localizadas em Bayeux, em cujas atividades participei ativamente no período de 2018 a 2019.

Partindo, portanto, da minha experiência pessoal no programa, este trabalho tem como objetivos específicos: a) Apresentar reflexões sobre o processo de ensino e formação de professores de espanhol no Brasil, bem como sobre as complexidades da profissão docente; b) Descrever minhas próprias experiências vividas na escola proporcionadas pelo projeto de Residência; c) Refletir sobre os saberes docentes e os desafios na construção identitária e a prática profissional, com foco na formação inicial.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos do trabalho, partirei de uma abordagem qualitativa e documental, tendo como foco os relatos reflexivos e relatórios no final do curso, explorando a minha experiência no projeto.

Para tanto, para fundamentar a presente pesquisa, apresentarei os aspectos teóricos com autores que abordam a formação de professores, como Tardif (2002), o processo histórico da profissionalização de professores, como Nóvoa (1999), o ensino de espanhol no Brasil, a partir de Guimarães (2011), para nortear as discussões sobre os desafios da profissão de professor e refletir sobre a prática docente.

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro apresenta um histórico do ensino do espanhol no Brasil e os desafios para sua permanência no currículo escolar e reflete sobre a formação de professores de espanhol, incluindo um subcapítulo com a apresentação da Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação de professores. O segundo capítulo traz aspectos históricos da profissão professor e a importância da profissionalização com o aporte teórico de Nóvoa e assertivas acerca dos saberes docentes tendo como referência a obra de Tardif. No terceiro capítulo, contextualizarei minha experiência vivida na escola-campo e os aspectos metodológicos do estudo. No quarto capítulo apresentarei os recortes e a análise a partir dos relatos reflexivos, e finalizarei com as minhas reflexões sobre a experiência vivida e a sua contribuição para a formação da residente.

1. O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL

Historicamente, observamos que o ensino da língua espanhola nas escolas não obteve um lugar de destaque na educação brasileira, seja por fatores sociolinguísticos ou políticos. Essa falta de destaque é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 2000), quando o documento chama atenção para os desafios no ensino de línguas estrangeiras, bem como para a hegemonia do ensino de inglês nas escolas. De acordo com os PCNs do Ensino Médio (2000, p. 25):

Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a consequente formação de professores de outros idiomas (BRASIL, 2000, p. 25).

De acordo com Guimarães (2011), o ensino de espanhol foi incluído pela primeira vez no sistema educativo brasileiro em 1919, pela aprovação da Lei 3.674/1919, em reciprocidade com o governo do Uruguai, que criou uma cadeira de português. Nesse mesmo período, em 1920, foi publicado o primeiro livro de gramática espanhola no Brasil, a Gramática da Língua Espanhola, de autoria do professor Antenor Nascentes.

No período de 1925 até 1935, o ensino de espanhol ficou relegado somente ao estudo de Literatura desvinculado do uso da língua para fins comunicativos, isto é, seguindo a tradição dos estudos clássicos da Literatura, distante da linguagem em uso. Atualmente, sabemos que o ensino de Literatura pode ser relacionado a novas metodologias e abordagens, contribuindo para o desenvolvimento do estudo da língua em uso.

Com a Reforma Capanema, estabelecida através da Portaria 127 de 3 fevereiro de 1942, que teve grande impacto para o sistema educacional e a organização do ensino de línguas no Brasil, regularizou-se a oferta do espanhol no curso clássico, na primeira e segundas séries, e no curso científico, que teria o ensino do espanhol na primeira série. Por meio desta norma legal, seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americana.

Já em 1961, foi aprovada a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece o ensino médio, dividido em dois ciclos – ginásial e colegial.

Com essa nova estrutura, as línguas estrangeiras modernas foram classificadas como optativas e os estabelecimentos de ensino do sistema federal poderiam optar por qual língua estrangeira seria ensinada. Já os sistemas estaduais teriam que complementar as disciplinas obrigatórias e indicar quais as optativas. Segundo Guimarães (2011, p.6), "a partir da

promulgação dessas normas legais, o ensino de espanhol foi reduzido. O inglês e o francês passaram a ser os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas, devido à grande influência política e comercial dos Estados Unidos da América, e cultural da França".

Entretanto, no final do século XX e início do século XXI, com a criação do MERCOSUL, as relações comerciais com a Espanha e os países hispano-americanos se estreitaram e favoreceram o ensino do espanhol no Brasil, ocasião em que empresas espanholas fixaram-se no Brasil e, com isso, surgiram muitos cursos de espanhol e centros de línguas para atender a esse contingente. A partir daí, surgem algumas iniciativas para formular as legislações vigentes de modo que privilegiem o ensino da língua espanhola nas escolas.

Em 05 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161/05, conhecida como “a lei do espanhol”, que tornou obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola nas escolas do Ensino Médio, a partir de uma óptica menos instrumental, buscando levar à formação de um cidadão consciente da diversidade de valores. Os alunos optavam por matricular-se na disciplina ou não, cabendo às escolas públicas e privadas o dever de incluírem a nova disciplina em seus currículos.

Segundo Tavares (2020, p.3), “a chamada lei do espanhol era um instrumento para a difusão de um dos idiomas oficiais do MERCOSUL, sendo assim o ensino de língua espanhola teve seu fortalecimento por questões sociais e políticas.” O autor destaca ainda que:

Foram abertos cursos de ensino da língua em escolas públicas por meio de centros de línguas, a disciplina passou a figurar na grade curricular de muitas instituições e também houve a abertura de mais cursos de graduação para formar profissionais da área para suprir as demandas do mercado de trabalho (TAVARES, 2020, p.1).

Pode-se dizer que a fase mais próspera do ensino da língua no país ocorreu com a aprovação da Lei 11.161/05, com a criação de cursos de espanhol nas escolas públicas e a expansão de cursos de graduação, o que contribuiu para a formação de profissionais da área, de maneira a impulsionar o seu reconhecimento na sociedade.

Nesse mesmo período, em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), documento com referência e reflexões com o objetivo de nortear o ensino, incluindo uma seção para conhecimentos de espanhol.

Contudo, em 2017, ocorreu a revogação da lei com a aprovação da Lei nº 13.415, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio.

Com a nova lei, torna-se obrigatório o ensino de inglês desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras, se assim desejarem, dando preferência ao espanhol. Com tais mudanças, observamos, mais uma vez, que o ensino de espanhol não é favorecido, tendo em vista a prevalência da língua inglesa à língua espanhola. Isto é, a língua espanhola não tem reconhecida a sua importância, enquanto uma opção de inclusão no mundo, embora seja a segunda língua mais falada no mundo em termos de falantes nativos, além de ser a terceira mais utilizada na internet, segundo fontes do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. (www.izabelahendrix.edu.br).

Como reação a essa decisão, em 2018, houve um movimento da APEEPB - Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba referente à defesa do direito de permanência do espanhol nas escolas, reativando por meio da Lei estadual 11.191 a obrigatoriedade do ensino de espanhol na Paraíba, sendo a pioneira em nível nacional a ter uma lei estadual que a inclui no currículo.

Nesse mesmo contexto, foi criado o movimento #Ficaespanhol¹, de todas as associações de professores de espanhol no Brasil, organizadas pela defesa da continuidade da oferta da língua na educação básica.

Embora tenha havido esforços das associações de professores e de todos os interessados na permanência da língua espanhola, em março de 2022, houve mais uma adversidade, pois o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a partir de 2024, as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não incluirão mais o espanhol como opção de língua estrangeira. Essa decisão contrasta com os dados do INEP, segundo o qual, 60% dos candidatos que prestam o exame escolhem o espanhol como língua estrangeira.

Nesse contexto, a ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) também se posicionou na defesa da permanência e da relevância da língua espanhola, ressaltando a importância de "Uma educação linguística que fomente o respeito à diversidade deve poder contar com as condições para que o acesso ao estudo de vários idiomas". Ainda em nota oficial, a Associação reforça o papel da língua como

integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 4), assim como a sua importância como idioma de comunicação global em intercâmbios culturais, acadêmicos e econômicos (ABRALIN, 2021, n.p.)².

¹ Mais informações disponíveis em <https://apeepb1.wordpress.com/author/apeepb1>

² ABRALIN, 2021. Disponível em <https://www.abralin.org/site/nota-em-favor-da-manutencao-da-opcao-lingua-espanhola-no-novo-enem>

A nota da ABRALIN ressalta também as ações de uma política pública, que vigorou até a revogação da Lei 11.161/2005, que destinou considerável investimento público na produção e difusão de material didático e no provimento de vagas de professores no Ensino Médio. Segundo a OCEM (BRASIL, 2006), o ensino de espanhol contribui para o desenvolvimento de um aluno reflexivo, capaz de reconhecer sua condição de cidadão e suas influências no meio em que vive.

1.1 A formação de professores de espanhol no Brasil

Em relação ao ensino de espanhol nas escolas, vale destacar inicialmente, que de acordo a OCEM (BRASIL, 2006) deve haver uma diferença da língua estrangeira no ensino das escolas comparado aos cursos de idiomas, pois o ensino da língua nas escolas regulares necessita da relação com outras disciplinas, para a construção de um conhecimento coletivo e na formação do cidadão. Visa-se também a quebra do mito quanto à facilidade do ensino para os brasileiros devido à proximidade da língua, da hegemonia do espanhol peninsular e estabelecer singularidade na “justa medida de uma proximidade”³ (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, tradução nossa) entre a “aproximação e o distanciamento” (FANJUL, 2002) entre as duas línguas (espanhol e português).

No que diz respeito especificamente à formação de professores de espanhol no Brasil, em referência à aprovação da lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), Freitas (2012) expõe alguns aspectos históricos, desafios e críticas ao modelo de formação docente no país. A autora chama a atenção para o efeito da referida lei e a oferta midiática de professores de espanhol, tendo em vista a falta desses profissionais no país e a busca por soluções equivocadas sobre a formação docente, como a importação de professores de países hispanófonos ou a formação de licenciados no Brasil em programas emergenciais que não atendem aos interesses da educação brasileira.

Embora Freitas (2012) mencione a existência de quase 500 cursos de graduação em Letras Espanhol em 2012, a autora problematiza o modelo de formação adotado nos cursos de formação. Ela destaca a crença ainda dominante da desnecessidade da formação de cursos de licenciatura em língua espanhola levando à reflexão sobre o decreto lei 1.190/1939⁴ ou a lei 3+1 (3 anos de bacharelado + um ano de disciplinas pedagógicas) para obter o diploma de

³ “la justa medida de una cercanía”

⁴ A autora menciona o decreto lei como gesto fundador da formação de professores de línguas no Brasil.

licenciatura, que, para a autora, predomina ainda nos tempos atuais. Tal alegação remete à crença de que para ser professor basta ter proficiência, fato que ocorre em tempos atuais em que ainda encontramos professores sem licenciatura, segundo dados do Educacenso 2007 (INEP, 2007), mais acentuado no caso do espanhol pelo fato da proximidade com a língua portuguesa.

Sobre a formação docente, Gil (2011, apud FREITAS, 2012, p. 192) apresenta concepções sobre a inferioridade das disciplinas pedagógicas nas universidades, questiona o papel dessas instituições e reflete sobre a natureza e finalidade da formação dos professores. Segundo Freitas,

[...] ainda não está suficientemente claro que o papel da licenciatura em Letras, que deve, minimamente, formar professores com condições de refletir sobre ensino, língua e literatura, não pode confundir-se com o dos cursos livres, cuja função é tornar seus alunos proficientes na língua estrangeira (FREITAS, 2012, p. 190).

Por outro lado, Freitas (2012) defende uma formação especializada, ressaltando o trabalho intelectual, a valorização das disciplinas pedagógicas, os cursos de licenciatura e a prática do ensino. A autora adverte para a necessidade de lutar contra possíveis intervenções de instituições alheias aos interesses da educação brasileira e o fortalecimento entre a teoria e a prática docente, isto é, o reconhecimento do imbricamento entre a teoria e a prática na formação e no trabalho do professor de línguas estrangeiras.

Diante desse cenário, faz-se importante trazer para o centro da formação experiências pedagógicas práticas, seja por meio de disciplinas específicas ou de programas que possibilitem a inserção do professor em formação no seu contexto de trabalho. Nesse sentido, o Programa da Residência Pedagógica é um instrumento que coopera para a formação de professores da língua espanhola nas escolas promovendo a aproximação dos futuros docentes com a realidade escolar.

1.2 O programa Residência Pedagógica e a formação docente: considerações iniciais

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituído pela portaria do MEC nº 38, em fevereiro de 2018, e lançado no Edital CAPES nº 06/2018.

De acordo com a portaria do MEC nº 38 sobre o programa, ele

Integra parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da metade do seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhado por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (Ministério da Educação. Portaria nº 38).

O programa objetiva a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Além disso, o PRP visa promover a relação entre as IES (Instituições de Ensino Superior) e as escolas, de forma que o vínculo entre a entidade formadora e o local de atuação do futuro educador seja fortalecido e ampliado.

Segundo Portaria da CAPES nº 259, o programa prevê que o residente desempenhe atividades como a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor; c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria; d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes; e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa.⁵

Com relação ao item “c” da portaria nº 259, os residentes seguem o regulamento do programa que inclui o “total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.”

A estrutura da Residência Pedagógica é composta por: i) coordenador institucional, que é o docente da IES responsável pelo projeto; ii) docente orientador, que é o responsável pela conexão entre teoria e a prática; iii) preceptor, o professor que acompanha os residentes na escola-campo; e iv) residente, discentes com matrícula ativa e tendo cursado 50% do curso.

As ações do programa oportunizam ao estudante/residente a vivência através da imersão, possibilitando praticar os conhecimentos adquiridos na Universidade na escola-campo, ao mesmo tempo em que o leva a refletir sobre a prática docente. Dessa forma, essa

⁵BRASIL. CAPES Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019.

experiência também servirá de suporte para a decisão do estudante em seguir a carreira baseado nessa vivência, visto que podem ocorrer mudanças da expectativa do que se almeja e a realidade enfrentada na escola (teoria x prática).

Acima de tudo, a experiência vivida leva principalmente à prática reflexiva sobre os saberes docentes e os desafios diários na construção de uma identidade própria. Sobre a importância das experiências para a construção da identidade docente, Tardif (2002, p. 69) destaca:

[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND et alii, 1993 apud TARDIF, 2002).

Isto é, por meio das atividades enquanto residente, ao mesmo tempo em que atua na escola-campo, o professor em formação busca parâmetros para ministrar as aulas, visto que o ato de lecionar é algo que o indivíduo constrói com suas experiências pessoais, sofrendo influências do seu meio familiar, da comunidade em que vive e das relações diárias que se torna único em sua maneira de agir.

As reflexões são geradas pelos relatos, inicialmente das observações das aulas e, posteriormente, das regências de classe, supervisionadas pelo docente-orientador. A importância desses relatos reflexivos decorre do fato de eles serem registros das impressões dos residentes que se tornarão a base para gerar os relatórios finais do programa da Residência Pedagógica. Além do que já foi mencionado, eles levam à análise da vivência no meio escolar, o que contribui grandemente para a formação dos professores e adequação dos currículos e propostas pedagógicas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outra grande contribuição dos relatos reflexivos é seu aproveitamento nos artigos, teses e estudos acadêmicos para aprofundamento da temática da formação de professores e a contribuição curricular.

De acordo com Martins (2006) um diário (relato reflexivo) desempenha um papel importante na integração entre a teoria e a prática, conjugando as duas vertentes e também a construção de conhecimento profissional e de desenvolvimento do sujeito e instrumento de avaliação do próprio percurso de formação.

Nesse sentido, vários trabalhos têm destacado o impacto da RP para a formação docente. Em “As contribuições do programa Residência Pedagógica para a formação inicial e a contribuição identitária do professor de língua espanhola” (MAROJA, 2021), a autora destaca

a reflexão de duas residentes baseadas em relatos reflexivos e sua importância na formação identitária profissional, além da experiência como profissional da língua espanhola.

Destacamos também o trabalho “Programa de residência pedagógica: discutindo a construção da identidade docente a partir de relatos e relatórios como prática reflexiva” (SANTOS, 2021), em que o autor destaca a sua própria experiência como professor, a insegurança da primeira regência de aula, a construção identitária, a atuação do professor no meio escolar.

Beckhauser (2021), também aborda o programa no artigo “Formação de professores de espanhol no contexto do Programa Residência Pedagógica. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” (BECKHAUSER, 2021). Nesse trabalho, o autor apresenta problematizações com referência à língua espanhola quanto à implantação da Residência Pedagógica nas escolas-campo e a falta de incentivo por parte do Estado em incluir a língua espanhola nos currículos escolares.

No que diz respeito ao ensino de espanhol, o Programa da Residência Pedagógica reforça a importância da inclusão da língua nas escolas com a permanência da disciplina na grade curricular, auxiliando o aprendizado do saber docente aos residentes, orientado pelo preceptor da escola-campo, contribuindo para a formação inicial dos professores, subsidiando dessa forma mais profissionais na área.

2. SABERES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

Neste capítulo, refletirei sobre a profissão professor, iniciando com uma perspectiva histórica sobre o trabalho docente, a partir de Nóvoa (1999) e outros autores. A profissão de professor historicamente remonta aos tempos em que se acreditava que o ato de educar era uma vocação e não havia a necessidade de uma formação técnica ou profissional.

Segundo Nóvoa (1999), a função docente desenvolveu-se de forma secundária e não especializada, inicialmente, pelos religiosos ou leigos das mais diversas origens. Na Era Moderna, iniciou-se a elaboração de um corpo de saberes e técnicas para a formação docente. Nóvoa (1999) prossegue reforçando que, mesmo quando o ato de educar é substituído pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem, pois ainda estas eram influenciados por crenças e fatores morais religiosos.

Com o decorrer do tempo, no início do século XVIII, desenvolveram-se técnicas pedagógicas, introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares, garantido um aspecto mais profissional/especializado ao trabalho docente, elevando o ensino como ocupação principal.

O final do século XVIII é marcado pelo início do processo de oficialização da atividade docente através da criação de uma licença do Estado que oferece um suporte legal ao exercício docente ao mesmo tempo que delimita o campo profissional de ensino e atribui um direito exclusivo de exercício da função educativa aos professores a, adquirindo uma legitimação oficial da sua atividade. O reconhecimento social dos professores se dá pelo apoio do Estado, diante da afirmação profissional na sociedade.

Na segunda metade do século XIX, surge uma ambiguidade diante do estatuto dos professores, conforme apontado por Nóvoa (1999, p. 18):

Uma imagem intermédia dos professores que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades, devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc.

O trabalho do professor é apontado como ambíguo pela valorização do trabalho do professor como vetor de transformação da sociedade, porém, ao mesmo tempo, sofrendo um processo de desvalorização (NEVES, 2008).

No século XX, através das ações das Associações Profissionais de Professores e da adesão a um conjunto de normas e valores, passou-se a atribuir maior prestígio ao professor.

Porém, como é comum em todas as profissões, existem as ambivalências na carreira docente. Nóvoa (1999) destaca, por um lado, uma crise na profissão há muitos anos gerada pela desmotivação pessoal e elevados índices de absentéismo e de abandono, insatisfação profissional de indisposição e falta de investimento, e, por outro lado, o prestígio na profissão na sociedade, ainda que haja a visão crítica de que é necessário o investimento na educação.

De acordo com Nóvoa (1999), isto decorre pela visão idealizada e a realidade concreta do ensino. Esse é o ponto chave para a decisão (krisis) sobre os percursos dos professores no futuro. Na busca pela autonomia e a busca sobre o futuro dos professores, a ação seria romper com o Estado e legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo.

O autor ressalta que “A afirmação profissional dos professores é um processo de lutas e conflitos, hesitações e de recuos.” (NÓVOA, 1999, p. 21). No processo de profissionalização do corpo docente, destacam-se as dificuldades de consenso da classe e as muitas divisões de interesses, sendo assim um caminho de muitos percalços, uma luta permanente por sua função identitária.

Uma das reflexões sobre a profissão sujeita-se a necessidade de uma “dupla atividade”, ou seja, obter uma ocupação que complemente sua remuneração, que é visto como uma “gratificação”, onde os professores buscam complementar seus salários fora do contexto escolar.

Outra questão elencada por Nóvoa (1999) é a falta de administração e organização das escolas e, de acordo com Noffke: “É preciso incentivar uma maior identificação pessoal dos professores com o local de trabalho e aumentar seu tempo de presença nas escolas.” (NOFFKE apud NÓVOA, 1999, p.24). De acordo com Mintzberg, Walo Hutmacher (1992 apud NÓVOA, 1999, p. 24), o sistema de ensino é burocrático e produz uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial de trabalho dos professores e da escola.

No contexto brasileiro atual, há esforços para a formação adequada por parte dos programas do governo, que através do MEC (Ministério da Educação), oferece programas de formação inicial e continuada para professores por meio de programas como o PARFOR (Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica), visando induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para profissionais do magistério. Além disso, programas como o PIBID também visam à formação, proporcionando a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação

básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Em outubro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a nova Política Nacional de Formação dos Professores, que contém medidas como a criação de uma Base Nacional Docente (BNC-Formação, 2019), a ampliação do Prouni, do ensino à distância, e o Programa de Residência Pedagógica. A formação dos professores é de vital importância para a melhoria da qualidade do ensino e aporte necessário para que o docente possa oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos.

No Brasil, a formação de professores é estabelecida pelos artigos 62 a 67 das Leis e Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem que todos os docentes tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área em que atuam. Mais recentemente, em 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019).

Porém, mesmo com tais políticas, segundo dados do Censo da Educação divulgado em 2016, “dos quase 2,2 milhões de professores da Educação Básica do País, mais de 480 mil só possuem Ensino Médio. Outros 6 mil, apenas o Ensino Fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, mas sem cursos de Licenciatura.”⁶

Esses dados demonstram a fragilidade das políticas de formação dos professores e nos fazem refletir também sobre os modelos de formação. Esta, segundo Nóvoa (1999), deveria ser repensada e reformulada como um todo, adotando modelos profissionais, buscando soluções entre a Universidade e as escolas e que celebrem acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais. Sobre os modelos de formação, o autor afirma:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam e (reflitam) na educação das crianças de uma nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valorize e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (LAWN, apud NÓVOA, 1991, p.39).

⁶ Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/formacao-de-professores-para-o-contexto-da-escola-brasileira>.

A sociedade atual necessita de profissionais criativos e que possam inovar e contribuir para um novo pensamento na educação, necessitando evidentemente de subsídios físicos e financeiros para efetuar suas intenções.

Com a transição da sociedade, é notória a necessidade que os educadores acompanhem essas mudanças, reflitam sobre suas práticas em sala de aula, buscando novas metodologias para o ensino. De acordo com Zeichner (1992, apud NÓVOA, 1999, p. 26), é necessário que se criem espaços de prática e de reflexão sobre a prática. Para Adler e Rudduck, (1991, apud NÓVOA, 1999, p. 26), é preciso ter a práxis como lugar da produção da consciência crítica e da ação qualificada. Existe uma preocupação com a formação dos professores que contemplem as práticas de formação-ação e de formação-investigação.

De acordo com Nóvoa (1999), a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada *como um todo*, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (HARGREAVES, 1991). O autor defende que a formação aconteça no exercício da profissão, já que muitas aprendizagens se dão na prática, articulando conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.

Nóvoa (1999) aborda sobre a formação de professores quanto à construção identitária e seu papel nas escolas, qual a ação o professor deve tomar diante dos desafios atuais e às demandas das escolas.

O autor questiona sobre qual é o papel do professor na educação: são portadores de um saber próprio ou apenas transmissores de um saber alheio? Na análise de currículos da formação de professores, o autor identifica 3 pólos: metodológico, disciplinar e científico.

A evolução social e a transformação dos valores educativos postulam mudanças dos ideais escolares por não atenderem à demanda à ação pedagógica e à profissão docente.

Os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir uma ação presente. Por outro lado, precisam edificar normas de funcionamento e de regulamento profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado (NÓVOA, 1999, p. 29).

Essa nova cultura deve ser totalmente abarcada pelos professores no sentido de criar critérios que os favoreçam, tais como condições de acesso, progressão e avaliação, reduzindo quaisquer ambiguidades na profissão, buscando assim sua formação identitária.

Os professores formam um dos maiores grupos profissionais contemporâneos, e nessa busca da formação identitária, necessitam da união para lutar por melhores condições da categoria e a excelência no trabalho.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 30),

No fundo, o que está em causa é possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio.

A conquista de um novo horizonte para a educação se dará pelo pensamento coletivo, pela busca de uma maior autonomia que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional, criando assim melhores condições para a educação e para os alunos, elevando a qualidade do ensino.

Nóvoa (1999) afirma que é necessário projetar uma autonomia profissional, recriar a profissão professor, criando um novo ciclo na história das escolas e dos professores. A autonomia na criação de um novo perfil do professor e na formação de sua identidade, libertando-se de dogmas, favorece o desenvolvimento de suas habilidades pessoais e profissionais. Nesse sentido, para compreender a complexidade da profissão docente, faz-se necessário refletir sobre o conjunto de saberes constitutivos do trabalho do professor.

Abordaremos aqui as características do saber docente de acordo com as perspectivas de Tardif (2002) e a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem, que são fatores para a construção de um corpo de conhecimento, como abordado no capítulo anterior.

O início da carreira docente pode trazer algumas dúvidas e incertezas para o professor iniciante e expectativas diante desse novo desafio, o que com a aquisição de um conhecimento pode auxiliar nessa fase inicial, garantindo uma maior segurança no decorrer da sua atuação no meio escolar.

Ao questionar de que forma são construídos os saberes docentes, Tardif (2002) postula que estes passam por várias etapas de conhecimento, experiências, valores, possuindo uma relação temporal, isto é, são construídos e dominados durante um tempo variável que se consolida na sua ação do saber-fazer e saber ser num sentido amplo que engloba as capacidades, competências, habilidades.

São valores intrínsecos que não se baseiam somente nos conhecimentos especializados, mas pelas experiências vividas anteriormente que são provenientes de várias fontes sociais e são adquiridos em tempos sociais diferentes. O que o autor nos faz refletir é sobre “enxergar” primeiramente a figura do professor como um ser humano que possui uma história de vida, suas relações com a comunidade em que convive, suas aspirações e visão de mundo.

A construção do saber docente é baseada nos fundamentos do ensino, que, de acordo com Tardif (2002), são a um tempo só, existenciais, sociais e pragmáticos. O saber é existencial pois parte de sua história de vida, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal; é social, pois provém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade); e finalmente é pragmática pois estão ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Isto é, a conjunção de experiências pessoais e sociais se convertem num conhecimento vivido.

O término da graduação no curso superior gera no professor “novato” que irá iniciar sua experiência fora das universidades, um misto de sensações e sentimentos em relação ao seu futuro profissional: expectativas, anseios, frustrações que se revelarão ao longo da sua carreira.

Quanto à formação profissional docente, “o início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (TARDIF, 2002, p. 86), isto é, a partir dessa fase é o momento em que ele parte de seus conhecimentos teóricos/técnicos para a execução prática, tendo a real dimensão do trabalho.

Concretamente, "o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho." (TARDIF, 2002, p. 82). Esse processo é chamado por alguns autores como “choque com a realidade”, “choque de transição”, fase em que há confronto inicial com o exercício da profissão, a transição da vida de estudante para a vida de trabalho.

Na trajetória profissional, os saberes são temporais e se desenvolvem num âmbito de uma carreira em que estão presentes dimensões identitárias e de dimensões de socialização profissional, pois é necessário que se assimilem também saberes práticos específicos do trabalho como normas e rotinas.

Nessa trajetória, são identificadas algumas fases. Eddy (1971 apud TARDIF, 2002, p. 82) classifica como fases iniciais da carreira: transição do idealismo para a realidade, iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Tardif destaca autores como como Lortie (1975), Goldie (1996) e Zeichner e Gore (1990), para explicar a socialização dos professores em duas fases: a) fase de exploração (um a três anos), que é a escolha provisória da profissão; e b) fase da estabilização e consolidação (três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os membros da instituição reconhecem sua capacidade.

A experiência da prática da profissão numa carreira é um fator importante na aquisição do sentimento de competência e na implantação na rotina de trabalho, na estruturação prática. Porém, as características do saber experiencial têm pouca coisa a ver com valores técnicos, mas

a de um trabalho que visa o ser humano de forma interativa e pessoal, trazendo suas realidades de vida, tal como afirma:

Tais características esboçam uma “epistemologia da prática docente” que tem pouco coisa a ver com modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas de trabalho material. Essa epistemologia, corresponde assim como acreditamos, a de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativa, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo que ele é, com sua história e personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2002, p.111).

Segundo Raymond e Tardif (2000), os saberes decorrem em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida ou socialização.

O tempo é um fator que deve ser levado em consideração no desenvolvimento do saber profissional. Tardif (2002) elenca a importância da temporalidade no desenvolvimento do saber profissional associada tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos momentos e fases de construção, ou seja, o domínio progressivo da profissão possibilita uma consciência sobre a construção de suas próprias aprendizagens.

É necessário recordar que há uma carência de uma formação adequada aos profissionais na busca por sua identidade como um ser atuante na sociedade com características próprias. Tardif (2002, p. 301) afirma que “O saber profissional dos professores está no centro das reformas atuais e suscita muitos problemas que estão longe de ser resolvidos.” O autor reitera que as reformas da formação da profissão alternam-se em três modelos de identidade dos professores: o modelo do “tecnólogo” do ensino, do prático “reflexivo” e do “ator social”.

De acordo com Tardif (2002), o tecnólogo do ensino define-se como um perito no planejamento de ensino onde seus conhecimentos advêm da pesquisa científica, buscando desempenho e a eficácia nos objetivos escolares. O prático reflexivo é aquele que busca a construção da atividade profissional e contexto, servindo-se muito mais da sua intuição e seu pensamento e adapta-se a situações novas, negociar e conceber soluções. Enquanto o ator social “desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social como quanto ao espaço escolar.” (TARDIF, 2002 p.303).

Essas reformas questionam o papel dos professores na escola e na sociedade e sobre o saber docente vinculadas à sua identidade profissional e o papel que desempenham no ambiente profissional.

Conforme resumem Almeida e Biajone (2007), Tardif (2002) classifica os saberes docentes em:

saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286).

De acordo com Tardif (2002), o saber experiencial é adquirido ao longo da carreira profissional através das experiências vividas e se remodela de acordo com as mudanças na prática e nas situações diárias. Citando Tardif (2002), Silva et al. (2012) afirmam que o saber experiencial desempenha um papel central nas ações docentes e que a experiência fundamenta o saber do professor.

Os programas de formação de professores contribuem para a prática desse saber, como exemplo podemos citar o trabalho “O saber experiencial na formação de professores a partir das atividades de iniciação à docência do Subprojeto de Química no PIBID da Unesp de Araraquara” (SILVA et al., 2012), na qual relatam a importância do projeto para diminuir a evasão do curso de Química e um maior interesse em seguir a carreira docente.

Assim, considerando o exposto em relação à profissão professor e os saberes docentes, este trabalho propõe à reflexão sobre a docência e a prática profissional do professor de espanhol através do Programa da Residência Pedagógica, com foco na formação do início de carreira, apresentado através de relatos reflexivos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

3.1 A Residência Pedagógica: uma breve apresentação e contextualização

As atividades do programa Residência Pedagógica, cujas experiências são objeto do presente trabalho, ocorreram na UFPB e tiveram início em Agosto/2018, através do edital Capes nº 06/2018. Por meio deste edital, foram selecionados 24 residentes bolsistas e 6 voluntários, formando o Núcleo Multidisciplinar de Letras Espanhol/Inglês. As atividades dos residentes abrangeram 3 escolas contempladas, sendo 2 no município de Bayeux e 1 em João Pessoa, Paraíba. Neste trabalho, tenho como foco as experiências em uma das escolas localizadas em Bayeux, no bairro do Sesi, em cujas atividades os residentes participaram ativamente.

Como citado anteriormente, a carga horária dos residentes foi dividida da seguinte forma: a) mínimo de 60 horas de orientação na escola-campo de orientação conjunta com ambientação do residente na escola; b) 320 horas para imersão na escola, incluindo 100 horas de regência. O primeiro desafio foi o planejamento para o cumprimento das horas, visto que as aulas de espanhol são em menor número em relação às demais disciplinas, por outro lado um ponto positivo foi ficarmos alocados em uma ECIT (Escola Cidadã Integral e Técnica), o que possibilitou cumprir as horas de ambientação e imersão.

Antes dos residentes iniciarem as regências do Programa de Residência Pedagógica, foram encaminhados para a escola-campo para uma reunião de apresentação com a professora-preceptora e, no início do ano de 2019, foi realizada uma reunião para definir as aulas e atividades do ano. Com o currículo escolar já definido pela escola, a professora organizou todos os conteúdos que iriam ser trabalhados por bimestre e os horários de forma que todos os residentes conseguissem fazer suas regências, observações e planos de intervenção e cumprir a carga horária necessária determinada pelo Programa da Residência Pedagógica.

Com o intuito de apresentar melhor como se deram as atividades durante o programa, dividirei a experiência nos seguintes momentos: 1) Orientação; 2) Observação; 3) Planejamento; 4) Intervenções pedagógicas; e 5) Avaliação e reflexão. Estes serão detalhados a seguir.

1) Orientação

Nesta etapa foram promovidas diversas atividades como leitura e reflexão de textos, artigos, estudo dos documentos oficiais da Educação (PCN de línguas estrangeiras, OCEM, BNCC), oficinas e micro-aulas.

O período de realização ocorreu no período de agosto/2018 a dezembro/2019, simultaneamente com as atividades realizadas na escola-campo, o que resultou em 19 encontros, perfazendo 90 de horas de atividades desenvolvidas nas IES (Instituição de Ensino Superior), com objetivo de orientação e formação dos residentes.

Sob a coordenação da docente orientadora, os encontros foram realizados quinzenalmente, alguns com o núcleo de inglês, outros somente com o núcleo de espanhol.

Entre os diversos textos trabalhados diversos pode-se citar: “A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?” (FIDALGO, 2006); “O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de Inglês” (BIAZI et. al., 2011); “Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente” (COSTA; FONTOURA, 2018); “O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional” (LEFFA, 1999); “O ensino do espanhol no Brasil, Passado, presente e futuro”(SEDYCIAS, 2005); “Minha vida de menina”(MORLEY, 2016); “Um olhar reflexivo sobre os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira” (SILVA, 2012); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira; OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, PCN + Ensino Médio; PCN do Ensino Médio; BNCC; “Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras” (DUBOC, 2014); “A importância do letramento crítico” (JANKS, 2018).

Um dos destaques da leitura dos textos que me chamou atenção foi “O papel da observação nas aulas durante o estágio Supervisionado de Inglês”, de Biazi, Gimenez e Stutz (2011), que relata os desafios encontrados no estágio supervisionado no que diz respeito à observação, para que não seja meramente um componente curricular abstrato e sem significado para o aluno, mas que sua presença possa contribuir, em conjunto com o professor, para enriquecer as aulas, trazer experiências do ambiente acadêmico para o ensino nas escolas, com alunos reais e que anseiam por mudanças no sistema de ensino.

Houve também micro-aulas, oficinas sobre multiletramento na sala de aula, oficina de Ensino e gestualidade: relações intersemióticas em aulas de línguas. Uma das participações foi coordenada pela professora Maria Elizabeth Peregrino Souto Maior com a equipe extensão do EFOPLI (Espaços para Formação do Professor de Língua Inglesa) com o tema “O uso da literatura infantojuvenil em sala de aula de Língua Estrangeira: propostas pedagógicas”, utilizando o livro “Soñador”. Nessa oficina foi exercitada a prática do uso da literatura para o

aprendizado da língua estrangeira, uma importante contribuição para o Núcleo de Inglês e Espanhol.

Estes encontros exerceram um suporte teórico nos momentos em sala de aula, onde pude sentir mais segurança na execução dos planos de aula, pois já havia um conhecimento prévio e simulamos situações que poderíamos encontrar na escola por ocasião das oficinas.

2) Observação

A etapa de observação ocorreu no período de 18/03/2019 a 09/10/2019, concomitantemente à regência das aulas. Inicialmente o grupo de residentes alocados na escola foi dividido em 3 equipes de acordo com a série: 1ºs anos, 2ºs anos e 3ºs anos; depois de um período houve uma reestruturação das equipes devido a alterações no quadro de horário das turmas. A escola de modalidade integral permitiu que as equipes se revezassem durante a semana e acompanhassem desde o período da manhã até à tarde, caso houvesse a necessidade, o que resultou no acompanhamento de 32 aulas, simultaneamente às regências, planos de intervenção e orientação.

Esse processo de observação proporcionou uma experiência de imersão total o ambiente escolar, onde foi acompanhado o funcionamento da escola em todos os âmbitos: desde a infraestrutura da escola, ambientação na sala dos professores e na sala de aula, a convivência com a comunidade escolar desde os porteiros, cozinheiras, as funcionárias da limpeza, a secretária, os professores e principalmente os alunos, o que possibilitou a experimentação “in loco” do conteúdo adquirido na universidade e aplicado em sala de aula.

As observações permitiram o acompanhamento da rotina escolar desde a entrada na escola, os materiais utilizados, a convivência em sala de aula com os alunos, a didática da professora. Além desses aspectos, foi analisado sob o ponto de vista das relações humanas, os conflitos, as dúvidas e todas as influências que o meio exerce para o funcionamento do sistema escolar.

Quanto ao que foi observado referente ao conteúdo das aulas foi bastante variado, a professora adotava metodologias de ensino como mapas mentais, autoavaliação, exibição de vídeos, dinâmicas, aplicação de simulados do ENEM e inserção da Literatura em sala de aula, o que muito agregou para ampliação dos meus conhecimentos em relação à aprendizagem dos alunos, às múltiplas maneiras de expor os conteúdos, simplificando o aprendizado e que correspondam às expectativas de ensino-aprendizagem.

Além disso, a observação permitiu o estudo da relação professor-aluno e os seus reflexos no processo de aprendizagem e as relações interpessoais e suas implicações na comunidade escolar. Esse período foi um processo de reflexão sobre o papel que o professor exerce na escola, pois ocasionalmente ele é um educador, um orientador; algumas vezes tem que exercer autoridade, outras ser mais flexível, isto é, as aprendizagens são construídas no exercício da prática, enquanto vincula os conhecimentos e habilidades, exercendo seus saberes existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF, 2002). Exerce a resiliência tanto para com os alunos como para com outros profissionais do ambiente escolar, os outros professores, a direção da escola, etc. Essas relações devem ser colaborativas no sentido de criar um ambiente estável e que proporcione bem-estar no ambiente de trabalho. Ao final de cada dia, elaborava relatos reflexivos que contribuíram para a análise dos acontecimentos da aula e reflexão sobre a docência e a correlação entre a teoria e a prática.

Considero o mais enriquecedor no que tange o relacionamento interpessoal buscando a compreensão dos fatos ocorridos não somente à luz de teorias, mas na interação entre seres humanos falíveis, suas fraquezas, seus sonhos e a busca da realização dos mesmos através de seus esforços diários em planejar a melhor aula, a dúvida de estar realizando da maneira correta, de que forma buscar a excelência.

3) Planejamento

No que diz respeito ao planejamento, foram desenvolvidos 11 planos de aula, sendo que cada equipe de residentes se reuniu separadamente para realizá-los, geralmente no campus da Universidade, e cada um da equipe contribuía com uma sugestão para a consecução do plano.

Os planos de aula foram realizados seguindo o conteúdo determinado pela professora preceptora, havendo a prévia revisão e sugestão de alguns ajustes, quando cabível a observação de algum detalhe. Os planos visavam atender às demandas de aprendizagem dos alunos, observando a rotina escolar e aproximando-se da realidade das turmas, permitindo a manifestação e contribuição dos alunos na aula, o que enriquecia cada encontro. Pude notar o quanto a professora-preceptora contribuiu pela sua experiência em sala de aula e sua percepção de qual assunto seria relevante e quais deveriam ser revistos para evitar quaisquer constrangimentos aos alunos por situações já vivenciadas por ela.

Os residentes apresentavam os planos de aula antes do início de cada bimestre para que a preceptora avaliasse e fizesse os possíveis ajustes, como também para a preparação dos materiais a serem utilizados em cada aula.

Em relação à essa prática, houve momentos de tensão, pois o trabalho realizado em grupo demanda um pouco de flexibilidade, pois a experiência de vida de cada um é diversa, o que faz com que trabalhemos com diferentes pensamentos para chegar a um consenso. Tanto para as aulas do Giramundo quanto para o plano de intervenção, foi opcional a realização dos planos de aula em grupos ou individualmente.

Dessa experiência, considero que para atender às demandas das orientações curriculares exigidos pelo MEC, tal como elaborar um plano em que o conteúdo da aula corresponda às competências e habilidades da BNCC, necessita de um trabalho de pesquisa aliada à criatividade para expor as aulas e que consigam captar a atenção dos alunos, facilitando assim o seu aprendizado.

4) Intervenções pedagógicas

Cabe aqui o esclarecimento sobre as intervenções pedagógicas que abrangeram as regências regulares, além da preparação dos alunos para o Programa Giramundo⁷, ações das quais realizamos 19 intervenções, perfazendo 100 horas de atividades.

Para uma melhor organização das atividades na escola, a preceptora dividiu a equipe nas turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano. Os guias das aulas seguem o livro didático *Cercanía*⁸ com conteúdos como condicional simples e composto, regras de pontuação, adjetivos, advérbios, conectores, sufixos, textos jornalísticos, sexualidade e métodos contraceptivos.

Na turma do 3º ano, a equipe optou pela regência individual, então, em cada aula, um residente ministrou a aula. Porém, depois da sétima aula, a preceptora solicitou que as regências fossem compartilhadas, isto é, os três residentes ministraram a aula juntos.

Minha primeira regência ocorreu no dia 01/04/2019, e o conteúdo da aula foi identificar a estrutura do condicional simples e composto a partir da apresentação de uma charge. A princípio senti uma ansiedade, porém minha insegurança foi amenizada quando notei que os alunos colaboraram com a proposta de aula. Acredito que o papel da observação foi fundamental nesse momento, pois os alunos já nos conheciam, fato que facilitou a convivência.

Pela experiência vivida, a maior insegurança era em como aplicar o plano de aula e materializá-lo em sala com os alunos; após a aula, cheguei à conclusão que a turma de alunos é

⁷ Programa do Governo do Estado da Paraíba que visa proporcionar aos alunos matriculados no Ensino Médio o intercâmbio em países como Canadá, Espanha, Argentina, Chile, Colômbia e Reino Unido.

⁸ COIMBRA, Ludmila; et al. *Cercanía Joven*: espanhol. São Paulo: Edições SM, 2013a.

quem determina o direcionamento da aula, havendo uma participação ativa, ela transcorre conforme o plano, caso contrário demanda um pouco mais de sabedoria para conduzi-la e o fato favorável foi que as turmas foram bastante colaborativas, responderam bem à aula e fizeram as tarefas propostas na sala.

Quanto ao projeto Giramundo, o conteúdo foi relacionado aos conhecimentos linguísticos sobre saudações, lugares (direções), nomes de frutas e verduras, as cores, expressões de tempo, vocabulário de clima, viagem, corpo humano, os meses do ano. As aulas visavam

proporcionar aos alunos matriculados na segunda série do Ensino Médio a oportunidade de desenvolvimento linguístico e interação com novas culturas e métodos de ensino por meio de intercâmbio em outros países. Ao regressarem, esses alunos tornam-se multiplicadores do Programa em suas regiões e desenvolvem ações voltadas ao aprimoramento da educação no estado da Paraíba.⁹

Além das regências regulares e o projeto Giramundo, os residentes também deveriam elaborar um plano de intervenção pedagógica com a carga horária de 10 horas, que poderia ser realizada em grupo ou individualmente, visando colaborar no aprendizado dos alunos na disciplina, na qual apresentei individualmente uma proposta de construção de um mangá (história em quadrinhos japoneses) em espanhol. As oficinas foram realizadas no intervalo das aulas em encontros onde apresentei a proposta aos interessados. Dois alunos participaram e, de forma criativa, uniram seus saberes e escreveram um roteiro e o materializaram em forma de mangá, com todas as características dos quadrinhos japoneses. A culminância do projeto foi uma tarde de “autógrafos” dos autores com alguns exemplares fotocopiados.

Para mim, foi uma experiência relevante pelo fato de explorar o lado criativo dos alunos e um deles bastante tímido, demonstrou seu comprometimento e habilidades na execução do projeto, revelando seu potencial que talvez não se destacasse em sala de aula.

5) Avaliação e reflexão

As atividades desenvolvidas durante o programa acompanharam a produção de relatos com reflexões e avaliação das experiências vivenciadas, isto é, gerados ao longo das observações e das aulas ministradas. Esses relatos foram produzidos individualmente com a

⁹PARAÍBA. Secretaria da educação e da ciência e tecnologia. Disponível em <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/gira-mundo/gira-mundo-estudantes>.

finalidade de avaliar e refletir sobre as práticas da rotina escolar e arquivados e disponibilizados para a leitura e avaliação da docente orientadora.

Partindo de tais relatos, este trabalho propõe a investigação da minha experiência como residente, de modo que possa ser feita uma análise e autorreflexão sobre o significado e importância da Residência Pedagógica na carreira docente. Através das ações de autorreflexão vislumbram-se o desenvolvimento pessoal e profissional, na qualidade das práticas docentes e o espaço escolar acede a essa vivência.

3.2 Aspectos metodológicos: etapas do trabalho

De acordo com Severino (2007), a ciência se constitui aplicando-se técnicas, seguindo um método e apoiando-se nos fundamentos epistemológicos, possuindo elementos gerais que são comuns em todos os processos de conhecimento, marcando toda atividade de pesquisa.

Seguindo esse processo, a metodologia aplicada na presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, e o objeto de estudo foi a experiência da própria autora do trabalho, participante do programa de formação docente Residência Pedagógica, com objetivo de investigar suas contribuições no contexto escolar.

Os procedimentos da coleta de dados ocorreram através de pesquisa bibliográfica e documental, obtidos dos recortes extraídos de relatos reflexivos de minha própria autoria. Selecionei 11 fragmentos que mais me impactaram durante as observações e que servirão como base para as reflexões.

Apresentarei a descrição das seguintes etapas de trabalho:

1) Observação: Nessa fase cada residente elaborou seus relatos baseados no contexto das vivências no ambiente escolar e no acompanhamento em sala de aula. Destacarei 3 fragmentos da etapa: em 11/09/2018, descrevendo o impacto da primeira visita à escola; em 21/08/2019, discorrerei sobre a fase da transição do idealismo para realidade; e 02/09/2019 quanto à gestão da escola na mudança da coordenação e a percepção das influências hierárquicas.

2) Planejamento: Refere-se ao contexto da elaboração dos planos de aula. Seleccionarei 2 fragmentos: do dia 21/09/2018, na qual destaco a importância do planejamento na construção das aulas, além da reflexão sobre o papel do professor no contexto escolar, e do dia 03/05/2019, relatando as complexidades dos planejamentos.

3) Intervenções pedagógicas: refere-se ao contexto das regências regulares e aplicação do plano de intervenção. Destacarei 2 momentos: dia 01/04/2019 relatando a expectativa da

primeira regência em sala de aula e dia 09/10/2019 o dia da culminância do plano de intervenção.

Assim, apresentarei a seguir os trechos de relatos reflexivos referentes aos momentos centrais vivenciados na escola-campo: observação, planejamento e intervenções pedagógicas, com o intuito de verificar as contribuições da experiência para a construção de saberes fundamentados na prática e no contato com a realidade escolar, com a professora, os alunos, a comunidade escolar.

4. RELATOS REFLEXIVOS: RECORTES E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresentarei fragmentos dos relatos reflexivos que serão analisados. Eles serão apresentados como descritos no capítulo anterior e estão divididos de acordo com os momentos vivenciados no programa.

4.1 Observação

O primeiro fragmento que trago refere-se à primeira visita à escola-campo onde seriam realizadas as atividades como residente. A primeira visita à escola, que ocorreu em 11/09/2018, é marcada pela ansiedade de conhecer o ambiente escolar, a receptividade do preceptor, dos alunos e da equipe disciplinar. A minha primeira impressão registrada foi de um ambiente saudável e acolhedor:

Nessa primeira visita como observadora notei que há muita integração da professora com os alunos, o relacionamento entre eles é de parceria e a todo momento eles são motivados a refletir sobre seu futuro profissional, além do cuidado em acolhê-los emocionalmente também, pois fazem refletir sobre a sua vida e seu papel no mundo. **(Fragmento 1 – Dia 11/09/2018)**

Nesse primeiro encontro, a preceptora promoveu um diálogo entre os residentes e os alunos sobre as expectativas dos jovens em relação à carreira profissional, aproveitando o eixo disciplinar do Projeto de Vida¹⁰, onde são promovidas atividades que impulsionam a reflexão sobre a profissão, conforme ilustra o trecho abaixo:

Logo após a apresentação tivemos a oportunidade de assistir a uma aula e dialogar com os alunos sobre suas expectativas em relação ao seu futuro profissional. **(Fragmento 2 – Dia 11/09/2018)**

A sensação de pertencimento ao local em que estaríamos tanto tempo gerou um sentimento de ansiedade. Pietri (2017) considera que se produz uma tensão da falta de identificação entre o contexto profissional e o contexto da formação acadêmica como uma característica das disciplinas de formação docente como um fator positivo para o aluno, no sentido de que não se veja pelo viés de um problema, mas como uma força propulsora para a formação discursiva dos professores em formação, em seu processo identitário.

¹⁰ Projeto-base de orientação para o futuro pessoal e profissional dos alunos, direcionados por um professor. São realizados diálogos, palestras, exibição de vídeos para reflexão.

Essa primeira ambientação na escola, quando confrontei a realidade e a teoria, me trouxe mais segurança em relação ao que vivenciaria, pois houve uma quebra de paradigmas em relação ao que encontraria quando estivemos presencialmente no local. Pela situação vivida com os alunos, o que era uma expectativa se torna real e menos assustadora, pois, diante do desconhecido ou não vivenciado, tudo é uma concepção do imaginário que, quando confrontado, torna-se uma situação mais confortável.

Nesse primeiro encontro a preceptora teve uma função relevante ao proporcionar uma recepção onde me senti bem acolhida, havendo um esforço para que a equipe de alunos/residentes se sentisse bem ambientados na escola.

Apresento a seguir dois fragmentos fazendo reflexões quanto à gestão da escola, no momento das regências regulares, quando ocorreu a mudança da Coordenação. Essa mudança trouxe algumas alterações que de alguma forma impactaram no cumprimento das horas da Residência Pedagógica:

Percebo que agora que a escola está com uma nova coordenação e a saída de um professor de Filosofia, a escola está com muitas aulas substitutivas o que está acarretando o atraso no cumprimento das nossas horas de regência na escola. Toda semana chegamos preparados para a aula e vem a notícia de uma substituição, uma atividade fora da escola, mudança no horário das turmas, etc...

Devemos nos preparar para os imprevistos mas começo a não me sentir confortável com a situação, não quero crer, mas às vezes fico com a impressão de que de alguma forma a presença dos residentes na escola está se tornando um incômodo e essas mudanças refletem um pouco essa reação ao que lhes provoca esse sentimento.

Talvez não seja o modelo ideal de escola, tudo está se ajustando e revejo os conceitos do que imaginava ser a escola no início do projeto e depois de um ano, conseguimos sentir realmente o ambiente escolar tal como é. **(Fragmento 3 – Dia 21/08/2019)**

Esses fatos ilustram as fases de transição do idealismo para a realidade. A visão que tivemos no início das observações na escola começam a mudar. Na medida que acompanhamos o dia-a-dia, a imagem da escola perfeita se transforma em algo mais próximo da realidade, o que não é um aspecto negativo, pois é o que é “real”, não o que pensamos ser.

Também refletem a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola (EDDY, 1971 apud TARDIF, 2002, p.82). Essa transição foi sentida quando se vivenciam os fatos ocorridos no ambiente escolar, os quais não foram notados no início, porém, com as visitas semanais, pude captar essas questões por estar mais próxima do ambiente. O olhar inicial da escola idealizada sem conflitos, organizada, sem as

complexidades organizacionais, começa a se transformar em algo mais “real”, evidenciando as hierarquias presentes no sistema e as influências do meio ambiente e nas ações do sujeito.

Abaixo, apresento outro fragmento de 02/09/2019 da consequência da mudança da Coordenação da escola, fatos que influenciaram na execução das aulas e deixamos de ministrar as aulas planejadas para o dia.

Com essa nova coordenação me parece que não há mais a rotina de aulas que anteriormente havia, tudo era conforme estava previsto no horário de aulas, porém agora tudo parece muito instável, o clima na escola não é o mesmo de anteriormente.

Reflito o quanto é importante a função da Coordenação, ou seja, da gestão e o quanto pode influenciar no ambiente. Uma decisão, nesse caso específico, no ambiente escolar gera mudanças, sejam dos professores, alunos e funcionários da escola. Isso está muito evidente nesse momento que a escola está vivendo. Não basta somente executar sua tarefa como professor, tudo faz parte de um sistema interligado, todos dependem uns dos outros e todas as suas ações irão refletir no ambiente em que está inserido.
(Fragmento 4 – Dia 02/09/2019)

Percebi uma grande mudança quando assumiu a nova Coordenação da escola, o ambiente que anteriormente se mostrava estável, começou a apresentar alguns desafios quanto ao quadro de horário, substituições de aula, o que acarretou consequências no cumprimento dos nossos objetivos de aula. Fazendo parte do sistema organizacional da escola, o professor necessita adaptar-se às mudanças, sendo essencial ter uma organização em seu trabalho para atender às demandas.

4.2 Planejamento

Trago aqui fragmentos referentes ao momento de planejamento e sua importância na consecução das aulas, além da reflexão sobre o papel do professor no contexto escolar.

No primeiro fragmento abaixo, reflito sobre o planejamento das aulas do bimestre, ocorrido em 21/09/2018. Notei a importância do planejamento e as múltiplas tarefas do professor que vão além da sala de aula e que fazem parte da rotina escolar:

Percebi o quanto é trabalhoso elaborar um plano de aula, mais ainda quando estamos em grupo e os pensamentos são diferentes, mas apesar de tudo ocorreu tudo bem, xxxxx aceitou-os. O trabalho do professor é pouco valorizado e a carga horária vai além da sala de aula, os planos demandam tempo e criatividade para traça-los conforme as orientações do BNCC. Que materiais utilizar? Como aplicar? De que maneira abordar o tema?

Elaboramos os planos, testamos, aplicamos em algumas turmas, alguns dão certo e revisamos. Não é algo tão simples e algumas vezes ficamos até frustrados com tempo gasto para elaborar e ao final o resultado não é o esperado.

Como trabalhamos com seres humanos e não com máquinas, temos muitos detalhes a observar, pois existem fatores externos que influenciam como por exemplo, se os alunos estão cansados, se está um dia muito quente, se ocorreu algum fato na escola que tenha influenciado no ambiente escolar. **(Fragmento 5 – Dia 21/09/2018)**

Pude sentir a complexidade dos planos de aula quando tive que nos reunir para elaborá-los, pois há muitos detalhes para atentar como: seguir as orientações da BNCC, exercendo os saberes curriculares, e ajustar os temas a ela, a preparação dos materiais, o cumprimento da carga horária, a contextualização dos conteúdos, o cuidado com assuntos mais delicados como depressão, pois pode haver alunos com esses problemas na família ou mesmo eles passam por essas situações. Com relação aos temas, a equipe teve uma experiência em que a professora nos alertou para reescrever um plano de aula na qual o tema seria o suicídio, pois recentemente uma aluna havia cometido esse ato e abordar o tema causaria um mal-estar na classe em que a mesma estudava. Nessas ocasiões, reflito o quanto é necessário a estreita relação do professor e do aluno, respeitando a história de vida que cada indivíduo traz.

No momento de reflexão, trago abaixo um relato sobre a experiência do planejamento das aulas, reforçando a sua importância para um bom aproveitamento do conteúdo aplicado em sala:

Ao final do planejamento ficou a minha impressão do quanto o professor deve ser organizado e consciente da sua atuação na sala ao planejar uma aula, qual o conteúdo e a forma de abordar determinado assunto, de que maneira remanejar uma aula caso ocorra da forma como havia sido programada. **(Fragmento 6 - Dia 03/05/2020)**

Um profissional deve ter um bom planejamento o qual é essencial para organizar as metodologias e sequências didáticas e prever alterações no quadro de horário de aulas caso necessite uma substituição de aula, o que ocorreu no final do ano letivo.

Constatarei a importância do planejamento no qual exercemos os saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos organizados pela escola (TARDIF, 2002), no sentido de que, ao mesmo tempo atenda às orientações da BNCC, seja um guia que o conteúdo seja proveitoso para os alunos e que no caso de uma substituição de aula qualquer professor possa se orientar por dele sem dificuldade.

4.3 Intervenções pedagógicas

A seguir, apresento o fragmento referente ao relato do dia 01/04/2019 no qual foi o primeiro dia de regência de aula regular, narrando o fato de termos a sensação de ser avaliada pelo preceptor e pelos alunos. Minha reflexão para a experiência foi registrada com um pouco de insegurança, mas no decorrer da aula fui tomada por uma tranquilidade pela reação dos alunos:

A reação deles (alunos) foi boa, gostaram da atividade e o resultado foram boas produções de frases, algumas um pouco menos elaboradas, notei que houve interesse para realizar a atividade.

Senti que alguns poucos alunos não foram muito receptivos, os demais acataram bem nossas orientações, meu receio a princípio era de que não aceitariam muito bem a regência por sermos residentes, mas o resultado foi muito positivo. **(Fragmento 7 - Dia 01/04/2019)**

Essa vivência foi a transição do idealismo para a realidade como observado por Tardif (2002), com alunos “reais” e a reação diante de um iniciante na profissão que deve ser encarada com seriedade para transmitir a segurança nas ações para obter a confiança dos alunos. Essa idealização corresponde à expectativa do que nunca fora experimentado e confrontado com a experiência vivida e a insegurança da reação dos alunos, o que ao final não foi tão difícil como imaginava.

Diante dos alunos, os residentes eram vistos ora como professores, ora como auxiliares da professora, fato que remete ao saber experiencial, à profissionalização e à temporalidade, conforme citado por Tardif (2002). Alguns nos consultavam para solucionar as dúvidas e outros perguntavam diretamente à professora embora estivéssemos em sala, o que me fez chegar à conclusão que a professora é bastante considerada pelos alunos, mas que, aos poucos, nós, os residentes, começamos a obter a confiança deles, o que me aproximava do sentimento de satisfação em atuar em sala de aula. Senti que necessitava de um pouco mais de desprendimento e naturalidade ou demonstrar mais segurança em sala de aula para criar uma relação aluno-professor, mas com a consciência de que tudo decorre com tempo para que eles obtivessem a confiança para estreitar essa relação. Me faltava a experiência e esta decorre da temporalidade para obtê-la e colocar em prática.

No fragmento a seguir, narrarei o dia da culminância do Projeto de intervenção, que ocorreu em 09/10/2019, o que me fez refletir sobre a relação do professor com os alunos e a satisfação de contribuir para o seu desenvolvimento.

A culminância do meu projeto de Intervenção “Construção de mangás contribuindo para aprendizagem da língua espanhola” estava programada desde a semana anterior e hoje finalizamos com uma tarde de autógrafos dos alunos que elaboraram o mangá. Foi

uma atividade sugerida pela preceptora e o resultado foi muito bom, os alunos se sentiram valorizados pelo trabalho e os demais alunos demonstraram orgulho pelos colegas, fizeram até uma fila para receber um exemplar do mangá autografado por eles. O sucesso foi tanto que haverá uma segunda sessão de autógrafos (assim que a máquina esteja consertada).

São fatos como esse que fazem nos refletir sobre a profissão de professor, o trabalho com os alunos, a satisfação de ver a sua alegria, mas por outro lado a deficiência de material para exercer dignamente a sua função (como por exemplo não ter como tirar cópia do material de aula ou custear com seus próprios recursos para isso). São as duas faces que merecem uma reflexão sobre o que é a rotina do profissional da educação, pois já tive a experiência de trabalhar em empresas que não faltava nada, tudo era disponibilizado. **(Fragmento 8 - Dia 09/10/2019)**

Foi relevante a oportunidade dada aos alunos para escolherem o projeto de intervenção que mais se reconhecessem, pois o aprendizado torna-se mais efetivo quando se consegue a identificação com o objeto de estudo. Ademais, destaco como foi gratificante a experiência e um desafio mantê-los interessados no projeto e, como relatado, a falta de subsídios para disponibilizar material de apoio para a execução do trabalho. A experiência da intervenção demonstrou habilidades dos alunos que puderam expressar seu conhecimento através da arte do desenho e da escrita e que revelam características pessoais que em sala de aula podem ser despercebidas, a exemplo do desenho que foi elaborado por um aluno bastante quieto mas que elaborou a revista inteira, capacidade que não se destacaria em sala de aula.

Em relação às regências regulares na sala de aula, no trecho abaixo trago um conjunto de fragmentos do dia 20/05/2019, em relação à regência de aulas na qual me senti satisfeita com a atividade, pois foi um momento que o conteúdo despertou grande interesse dos alunos no sentido da identificação com a temática, que, no caso, foi o racismo.

Na parte da tarde, às 13:20 iniciamos a nossa regência e o assunto da aula foi advérbios de modo. Para essa aula utilizamos o vídeo “Me gritaron negra” de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra. Nesse vídeo ela mesma declama o poema de forma muito contundente exaltando toda a força da mulher negra e o racismo. Após a apresentação, solicitamos a opinião dos alunos sobre o que assistiram, todas as turmas gostaram muito uma delas chegou a aplaudir ao término da exibição. Para introduzir o tema advérbios de modo, utilizamos uma enquete com imagens e perguntas sobre o racismo e eles deveriam utilizar os advérbios de modo para responder.

Ao final muitos agradeceram e se reconheceram-se através do vídeo, pois nas turmas há muitos descendentes de negros e isso gera um certo orgulho de sua batalha diária em combater o racismo. Em termos de aprendizagem significativa, essa aula foi a melhor em que se sentiram como algo que lhes impactou. **(Fragmento 9 - Dia 20/05/2019)**

Essa atividade me remeteu ao conceito cognitivista da aprendizagem significativa de David Ausubel, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, onde o autor propõe que a partir de um conhecimento específico permita dar um novo significado a um conhecimento de forma mediada pela própria inferência do sujeito. Senti o resultado da importância do exercício da auto reflexão e senso crítico nos alunos, quando puderam manifestar seus sentimentos e se reconhecerem em relação à temática da aula.

Ainda como parte das intervenções pedagógicas, os fragmentos a seguir dizem respeito a como avaliar os resultados do processo de aprendizagem. Nesse sentido, destaco a questão da avaliação e os resultados que se deseja obter, sob o ponto de vista do que se objetiva avaliar e quais os critérios utilizados para avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos. Os residentes tiveram a oportunidade de aplicar as provas de recuperação dos 2º anos, a qual cada um pôde contribuir elaborando 2 questões. Foi uma atividade bem tranquila, sem interrupções ou questionamentos em relação ao conteúdo da avaliação, os alunos estavam concentrados na prova, sem a necessidade da nossa intervenção para dúvidas.

A prova foi preparada com 10 questões de interpretação de texto e com a contribuição dos residentes com 2 questões cada. A aplicação da recuperação se constituiu em ler toda a prova com os alunos para verificar se eles tinham alguma dúvida e depois eles respondem as alternativas que consideram corretas. **(Fragmento 10 - Dia 18/09/2019)**

A aplicação da prova, momento em que tivemos que fazer toda a leitura das questões, me trouxe dúvidas se realmente os alunos estavam entendendo a prova, se havia a necessidade da leitura na íntegra, pois é complexo mediar o conhecimento através de uma prova de múltipla escolha, mesmo sendo interpretação de texto. Talvez numa prova dissertativa os alunos tenham mais oportunidade de expressar os conhecimentos obtidos em sala de aula.

Ainda sobre esse tema, trago outro fragmento abaixo do mesmo dia 18/09/2019 que me trouxe à lembrança as aulas de Estágio Supervisionado e as discussões sobre o significado da Avaliação, o que se pretende avaliar, se o conhecimento ou o comportamento do aluno.

Outra reflexão do dia é o que se pretende avaliar do conhecimento do aluno através das provas, é um meio de punir o aluno, um prêmio a quem está atento à aula? Quando cursei a disciplina de Estágio I, estudamos Luckesi que devemos desenvolver nos alunos a capacidade de auto avaliação para melhorar seu desempenho escolar, a avaliação deve ser inclusiva e buscar o melhor dos discentes. **(Fragmentos 11 - Dia 18/09/2019)**

A reflexão remeteu a Luckesi (2005), que define a avaliação como instrumento para diagnosticar a situação de aprendizagem e melhoria da qualidade de desempenho, onde é identificada a necessidade de intervenção ou orientação. Segundo o autor, o professor deve

aprender a praticar a avaliação traduzindo em atos do cotidiano e permitindo ao aluno a auto avaliação e a inclusão. Este aspecto remete à Nóvoa (1999), pois como residente, pude sentir minha participação no programa como uma experiência avaliativa, onde os residentes puderam praticar no dia-a-dia os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que refletiam sobre esse processo de aprendizagem. Foram situações em que os residentes estiveram em um processo de avaliação pela preceptora no momento em que atuamos no ambiente escolar.

Acredito que a avaliação de múltipla escolha não contempla o conhecimento adquirido em sala de aula, pois não existe a possibilidade de o aluno expressar seus conhecimentos. Ao avaliar os alunos reduzindo-os a números (acertos e erros) não é possível verificar seu aprendizado. Mais do que isso, deve ser um instrumento de reflexão-ação do professor, isto é, ao aplicar uma avaliação é necessário refletir o resultado e tomar uma conduta para ajustes de déficit.

4.4. Reflexões sobre a experiência

O Programa da Residência Pedagógica foi inovadora em minha carreira acadêmica e uma experiência que possibilitou obter conhecimentos com a imersão na área da docência e de praticar os conhecimentos obtidos na universidade e correlacionar com a realidade no ambiente escolar.

Além disso, oferece aos alunos de licenciatura a oportunidade de vivenciar o futuro ambiente de trabalho e a percepção da profissão, criando um espaço de prática e de reflexão, fazendo dessa práxis um lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, tal como caracterizado por Nóvoa (1995), diante da realidade experimentada e das dificuldades e soluções encontradas nesse percurso, na tomada de decisão em seguir a carreira ou não, os benefícios e desafios analisados nesse período.

A palavra-chave da Residência Pedagógica foi imersão, imersão na escola, nos pensamentos, na própria vida, nas relações pessoais, na dedicação para atingir os objetivos propostos pelo projeto.

Durante todo o período observando e interagindo na escola, houve o acompanhamento da nossa orientadora do IES assessorando em todos os momentos, além disso a preceptora viabilizou a atuação dos residentes na escola, direcionando as ações tanto na sala de aula como nos planos de aula e observações. Essa relação entre a Universidade e a escola-campo atinge o objetivo da Residência Pedagógica a partir do momento em que se estreitam os laços das instituições e se cria a colaboração mútua que subsidia as ações com a teoria.

Os momentos de orientação proporcionaram direcionamentos, reflexões e compartilhamento de experiências, um aprendizado profissional e pessoal, trazendo à tona os saberes existenciais, sociais e pragmáticos que passam por várias etapas de conhecimentos, onde os valores são construídos durante um tempo variável conforme afirmação de Tardif (2002).

As atividades como a observação e as reuniões pedagógicas na IES (Instituição Ensino Superior) formaram uma base sólida e guias para as regências na escola-campo, pois propiciaram maior segurança ao praticar os conhecimentos teóricos em sala de aula.

Nos planejamentos, foram praticados os saberes curriculares citados por Tardif (2002) quando seguimos as orientações, conteúdos e métodos que instituições escolares especificam, e os saberes sociais ao adaptar-se a situações inesperadas, a respeitar os direitos humanos e valorizar o meio ambiente e as intervenções pedagógicas puseram à prova nossa habilidade para expor nossos conhecimentos e gerenciar a sala de aula como uma orquestra, pois como a denominação de regência, reger uma aula é saber o momento certo de agir e esperar a ação dos demais componentes que são os alunos, adaptando-se ao modelo de identidade prático-reflexivo, ajustando-se às situações novas e concebendo soluções (TARDIF, 2002).

De certo que o projeto da Residência Pedagógica com o objetivo de fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica atinge seu objetivo de formação de professores, visto que essa imersão traz resultados positivos e um aprendizado profundo como vivenciado nesse projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel que a Educação exerce na sociedade é relevante para a construção da cultura de um povo com a consciência cidadã e o estudo de uma língua estrangeira corrobora para tal objetivo, no sentido da função social que ela exerce ao desconstruir estereótipos e combater a discriminação, ao apresentar a cultura de outro país.

Os professores são os protagonistas desta importante função, logo, as discussões e reflexões acerca da valorização profissional, da formação docente e da renovação do papel da educação são necessárias.

Na elaboração da presente pesquisa, apresentei no primeiro capítulo um histórico sobre a formação de professores de espanhol no Brasil e suas complexidades no cenário atual, como a desvalorização do ensino de espanhol e as ações para sua manutenção no currículo escolar e refleti sobre a formação de professores, incluindo nessa discussão uma apresentação do Programa da Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação docente, quando se criou, a estrutura e seus objetivos.

Na sequência, trouxe um histórico da profissão docente, baseando-me em Nóvoa (1999) e Tardif (2002) caracterizando os modelos profissionais, as etapas de conhecimento, desvendando as fases de iniciação profissional, expus as complexidades e as ambivalências da profissão, discorrendo sobre a construção dos saberes docentes e postulei sobre a renovação da formação a partir de uma nova visão da figura da profissional docente.

No capítulo seguinte, houve a contextualização da experiência no Programa da Residência Pedagógica pela minha vivência como residente, através de etapas como observação, planejamento, intervenções pedagógicas, estreitando os laços entre a Universidade e a escola básica ao aplicar os conhecimentos adquiridos na instituição formadora na escola-campo.

Por fim, através da análise dos recortes dos relatos reflexivos elaborados com as observações da rotina escolar, obtive uma visão mais profunda do exercício da profissão docente, mais próxima da realidade e os percursos para a formação docente.

Concluo que, dessa forma, sob o ponto de vista da contribuição do Programa da Residência Pedagógica no processo formativo dos professores de espanhol, ele atinge seu objetivo ao criar espaços da prática e da reflexão (NÓVOA, 1999) e despertar no professor em formação a consciência crítica e uma ação consciente dos saberes (TARDIF, 2002), aliado à ação cotidiana na busca da profissionalização e valorização da classe.

Considero que foram alcançados os objetivos lançados no início da pesquisa quanto à apresentação das reflexões sobre o processo de ensino e formação de professores de espanhol no Brasil, bem como sobre as complexidades da profissão docente; descrevi minhas próprias experiências vividas na escola proporcionadas pelo projeto de Residência e realizei a reflexão sobre os saberes docentes e os desafios na construção identitária e a prática profissional, com foco na formação inicial.

A presente pesquisa contribui para legitimar a importância dos programas de formação como a Residência Pedagógica, na melhoria da qualidade dos currículos e modelo de formação docente, através de atividades que incentivam as práticas docentes, fortalecendo o vínculo entre as universidades e as escolas de educação básica.

Finalmente, espero que este trabalho de conclusão de curso possa contribuir como referência para futuros programas formativos, tomando como base as informações expostas no documento.

REFERÊNCIAS

ABRALIN. **Nota em favor da manutenção da opção da língua espanhola no novo ENEM.** Disponível em <https://www.abralin.org>. Acesso em 12/10/2022.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2007, v. 33, n. 2 pp. 281-295. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>>. Acessado 12 Dezembro 2022,

ANDRADE, Ana Isabel; SÁ, Maria Helena e. Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. **Cadernos do LALE Série Reflexões, Nº 2.** Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. 2006.

APEEPB - Associação de professores de espanhol do Estado da Paraíba. Disponível em <https://apeepb1.wordpress.com/author/apeepb1>. Acesso em 16/04/2022.

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning.** New York: Grune & Stratton, 1963.

BECKHAUSER, Alex Sandro. Formação de professores de espanhol no contexto do Programa Residência Pedagógica. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e336340, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5340>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11/06/2022.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da educação básica 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES.** Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: tp://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.

_____. Ministério da Educação – Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, Maio de 2000. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 242 73, Dezembro/00.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018).

Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso: 30/09/2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998

BLAZI et al. O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **SIGNUM: Estudos. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

COIMBRA, Ludmila. et al. **Cercanía Joven:** espanhol. São Paulo: Edições SM, 2013a.

DUARTE, M. S. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil. 19 **Inter-Ação:** Rev. Fac. Educ. UFG, 32 (1): 173-199, jan./jun. 2007.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo.** . São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.1, n. 2, 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 16 dez. 2022.

FREITAS, Luciana Maria. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. In: **Eutomia**, Recife, 10 (1): 183-195, Dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/817/604>

KULIKOWSKI, Maria Zulma Moriondo e GONZÁLES, Neide T. Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 9, p. 11-19, 1999 Tradução. Acesso em: 12 dez. 2022

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005

GUIMARÃES, A. História do Ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 7, n. 11, 2012. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MATUOKA, Ingrid. A formação de professores para o contexto da escola brasileira. **educaçãointegral.org.br**, 2018. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/formacao-de-professores-para-o-contexto-da-escola-brasileira>. Acesso em 11 mar. 2022

MAROJA, Rafaella Gomes Amorim. **As contribuições do programa residência pedagógica para a formação inicial e a construção identitária do professor de língua espanhola**. 2021. 63 f. Monografia (Curso de licenciatura em Letras Espanhol) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MOTA, F. LITERATURA E(M) ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>. Acesso em: 17 out. 2022.

NEVES, Eloiza Dias; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **Entre o quintal, a casa e a rua, o ofício docente em contexto rural: um estudo de caso**. 2008. 260 p. Tese (Doutorado) Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PARAÍBA. Secretaria da educação e da ciência e tecnologia. Programas gira-mundo estudantes. Disponível em <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/gira-mundo/gira-mundo-estudantes>. Acesso em: 11 mai. 2022.

PIETRI, Emerson de. A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, p. 99-116, 2017.

SANTOS, Erik Natan Silva dos. **Programa de residência pedagógica: discutindo a construção da identidade docente a partir de relatos e relatórios como prática reflexiva**. 2021. 40 f. Monografia (Curso de licenciatura - Letras Inglês) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Camila Silveira da et al. **O saber experiencial na formação inicial de professores a partir das atividades de iniciação à docência no subprojeto de química do PIBID da Unesp de Araraquara**. Química Nova na Escola, v. 34, n. 4, p. 184-188, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123573>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição.

TARDIF, Maurice e Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 73 [Acessado 14 Outubro 2022], pp. 209-244. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>

TAVARES, Jéssica. Influência da revogação da Lei do Espanhol na formação dos acadêmicos do curso de Letras/Espanhol da UNIOESTE/Cascavel. In: Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, 14., 2020, Cascavel – PR. **Anais ...** Cascavel (PR): UNIOESTE, 2020. P. 1-13.

APÊNDICES

RELATOS REFLEXIVOS

FASE: OBSERVAÇÃO

DATA: 11/09/2018

No dia 11/09/2018 foram convocados todos os alunos residentes da Escola Cidadã Integral de Bayeux para uma reunião onde a preceptora XXXXXXXXXXXX nos apresentou a escola expondo o funcionamento e os projetos da escola no Auditório da escola.

Após a explanação fomos conhecer as dependências da escola. Ela possui 2 pisos e rampa de acesso para o piso superior. Na parte superior ficam as salas de aula e os banheiros, no piso inferior ficam a biblioteca, o auditório, laboratórios de Física, Química, Matemática, Biologia, Linguagens, Informática, Design e Mecânica.

Logo após a apresentação tivemos a oportunidade de assistir a uma aula e dialogar com os alunos sobre suas expectativas em relação ao seu futuro profissional.

Pude observar que a infraestrutura da escola é excelente, é ampla, limpa e conservada, sendo de vital importância para o bem-estar dos alunos, pois um ambiente nessas condições acolhe os alunos que permanecem o dia todo nele. Os alunos colaboram com a manutenção do ambiente, sentem-se bem no ambiente escolar.

Como modelo padrão das escolas técnicas, a instituição trabalha com 3 eixos fundamentais:

- Formação Acadêmica de Excelência – TCC – Parte acadêmica de excelência, dentro das normas da ABNT
- Formação para a vida – Escola Cidadã
- Formação para o desenvolvimento da competência do Século XXI

A escola tem uma proposta pedagógica muito diversificada, pois além das disciplinas como Português, Matemática, Biologia, possuem projetos que incentivam os alunos para seu planejamento escolar como agenda, um programa de tutoria, desenvolvimento do TCC no 3º ano, a Eletiva que é um projeto voltado para a comunidade onde os alunos são incentivados a liderança.

Nessa primeira visita como observadora notei que há muita integração da professora com os alunos, o relacionamento entre eles é de parceria e a todo momento eles são motivados a refletir sobre seu futuro profissional, além do cuidado em acolhê-los emocionalmente também, pois fazem refletir sobre a sua vida e seu papel no mundo.

DATA: 21/08/2019

Hoje fomos à escola com a expectativa de reger a aula sobre Sexualidade para o 3º AM e o 3º BM, mas foi possível somente para uma turma, pois a outra turma teve reposição de uma aula substitutiva.

Percebo que agora que a escola está com uma nova coordenação e a saída de um professor de Filosofia, a escola está com muitas aulas substitutivas o que está acarretando o atraso no cumprimento das nossas horas de regência na escola. Toda semana chegamos preparados para a aula e vem a notícia de uma substituição, uma atividade fora da escola, mudança no horário das turmas, etc...

Devemos nos preparar para os imprevistos mas começo a não me sentir confortável com a situação, não quero crer, mas às vezes fico com a impressão de que de alguma forma a presença dos residentes na escola está se tornando um incômodo e essas mudanças refletem um pouco essa reação ao que lhes provoca esse sentimento.

Talvez não seja o modelo ideal de escola, tudo está se ajustando e revejo os conceitos do que imaginava ser a escola no início do projeto e depois de um ano, conseguimos sentir realmente o ambiente escolar tal como é.

A residência pedagógica tem sido uma grande experiência para refletir sobre a vida profissional do professor, suas atribuições, sua relação com os alunos, a visão dos alunos sobre os professores, suas

relações com os demais professores. Tudo acarreta em uma carga emocional sobre ele, pois trabalhar com seres humanos em formação (no caso de adolescentes) é sempre uma surpresa, um desafio.

DATA: 02/09/2019

A primeira observação de hoje foi o Estudo Orientado, seguindo o tema Como fazer um resumo. Na aula anterior foi feita uma orientação sobre resumos e a aula de hoje foi entregue um texto para que os alunos pudessem praticar a teoria.

As aulas para os 3º anos foram regidas por XXXXX e o tema desse bimestre foi Sexualidad y Literatura e foi trabalhado um texto de Mario Benedetti intitulado “Beatriz, la polución”, ouvindo um áudio do conto e ao final produzido um pequeno texto de interpretação. A proposta foi trabalhar as quatro habilidades com os alunos (ler, escrever, ouvir e falar). Foi uma aula bastante divertida, pois o conto trata do assunto sexualidade com humor e os alunos compreenderam o viés da narração.

Devido à alteração da Coordenação da escola, os horários da professora estão bastante alterados, muitas vezes chegamos à escola com uma expectativa de aula e logo somos surpreendidos por uma substituição de aula, tanto da professora substituir a aula de outros professores, tal como as suas aulas serem substituídas. Outro fato ocorrido e se tornando corriqueiro é a substituição de uma aula de Português, por exemplo e em seguida ser a aula de espanhol novamente; alguns alunos já se ausentaram da aula, por ser a mesma disciplina. Em consequência, desestimulando-os pela aulas, o que é um fato bastante negativo. Também estão ocorrendo muitas atividades paralelas tal como um teste escolar, atividades fora da escola, o que faz com que não consigamos reger as aulas conforme o planejado.

Com essa nova coordenação me parece que não há mais a rotina de aulas que anteriormente havia, tudo era conforme estava previsto no horário de aulas, porém agora tudo parece muito instável, o clima na escola não é o mesmo de anteriormente.

Reflico o quanto é importante a função da Coordenação, ou seja, da gestão e o quanto pode influenciar no ambiente. Uma decisão, nesse caso específico, no ambiente escolar gera mudanças, sejam dos professores, alunos e funcionários da escola. Isso está muito evidente nesse momento que a escola está vivendo. Não basta somente executar sua tarefa como professor, tudo faz parte de um sistema interligado, todos dependem uns dos outros e todas as suas ações irão refletir no ambiente em que está inserido.

Enfim, acredito que é natural que as pessoas devam adaptar-se às mudanças, porém não tenho certeza se devemos encarar naturalmente quando não é algo que contribua para a comunidade escolar num todo e beneficie somente uma parte.

FASE: PLANEJAMENTO

DATA: 21/09/2018

Nesse dia participamos com a preceptora XXXXX do planejamento de aula para o semestre.

Dialogamos a respeito de como se procede a reprovação do aluno, o processo se dá através do Conselho de classe, uma reunião de professores sobre os alunos com dificuldade, primeiro se conversa com o aluno para depois os professores avaliarem o comportamento do aluno, seu empenho nas aulas, sua frequência.

A respeito do Projeto Pedagógico todos os gestores, professores participam das ações, além disso existe um programa de ações que se renova a cada bimestre, essas guias de aprendizagem são afixadas na sala de aula para que os alunos também possam acompanhar.

Ela nos mostrou também a caderno do projeto escolar Escola da Escolha, elaborado pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação que é utilizado para a formação de todos os professores quando ingressam na escola. A preceptora nos apresentou sua agenda e o planejamento completo para o 3º bimestre para o 1º, 2º e 3º anos.

Ao final do planejamento ficou a minha impressão do quanto o professor deve ser organizado e consciente da sua atuação na sala ao planejar uma aula, qual o conteúdo e a forma de abordar

determinado assunto, de que maneira remanejar uma aula caso ocorra da forma como havia sido programado.

Recordei da disciplina do estágio I onde havia um item descrito nos PCNs sobre o que se define a Avaliação, como se avalia um aluno? A nota na avaliação, a sua participação, no que consiste essa participação? Aquele que se posiciona a todo momento ou aquele que “entra mudo e sai calado” mas que na prova escrita tem uma nota maior?

Além disso, no que tange o assunto da avaliação, a responsabilidade em formular e aplicar uma prova e pensar no aluno como uma vida e o quanto uma avaliação pode ser influenciadora na vida dele. Lembrei-me que ela havia dito que tinha um aluno com depressão e imagino como podemos avaliar uma pessoa nessa condição, as dificuldades em manter o aluno interessado em sua disciplina e muito mais, manter a relação com a escola e motivado para a vida.

Essa responsabilidade do professor requer a dedicação e aprimoramento constantemente em se atualizar com os recursos e a nova geração de alunos que tem acesso a todo tipo de informação e que não se pode estar desatualizado sobre o mundo do aluno e o tipo de informação que chega até ele.

DATA: 03/05/2019

Hoje fomos na escola para que XXXX visse os planos de aula para o bimestre que vem.

Cheguei mais tarde pois tinha consulta médica marcada e foi bom que quando cheguei ainda estavam vendo o plano de aula dos 2ºs anos e deu tempo para acompanhar as observações e sugestões de XXXX.

Percebi o quanto é trabalhoso elaborar um plano de aula, mais ainda quando estamos em grupo e os pensamentos são diferentes, mas apesar de tudo ocorreu tudo bem, XXXX aceitou-os. O trabalho do professor é pouco valorizado e a carga horária vai além da sala de aula, os planos demandam tempo e criatividade para traçá-los conforme as orientações do BNCC. Que materiais utilizar? Como aplicar? De que maneira abordar o tema?

Elaboramos os planos, testamos, aplicamos em algumas turmas, alguns dão certo e revisamos. Não é algo tão simples e algumas vezes ficamos até frustrados com tempo gasto para elaborar e ao final o resultado não é o esperado.

Como trabalhamos com seres humanos e não com máquinas, temos muitos detalhes a observar, pois existem fatores externos que influenciam como por exemplo, se os alunos estão cansados, se está um dia muito quente, se ocorreu algum fato na escola que tenha influenciado no ambiente escolar.

Pela nossa experiência, nas aulas após o almoço os alunos estão mais indispostos para estudar, devido a estarem desde às 7:30h na escola.

FASE: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

DATA: 01/04/2019

Cheguei às 8:15 hs.

Na aula do Estudo Dirigido foi lembrado sobre o tema anterior que foi sobre o Fichamento, logo após XXXX iniciou a aula falando sobre Mapas mentais, definição e também contribuições dos alunos, suas experiências com mapas mentais, etc.

É uma aula bem dinâmica para que eles possam ter orientações de como melhorar seu aproveitamento nos estudos. Porém há muita conversa paralela em aula pelo mesmo motivo, por ter muita abertura para opinarem, às vezes os assuntos divergem e perdem o foco da aula.

Nas aula seguinte, na Eletiva foi elaboração do Kanban e calendário para melhor acompanhamento e organização do projeto.

Foi o primeiro dia da nossa regência em sala de aula, a princípio fiquei um pouco apreensiva para a aula, mas como quem iniciou a aula foi XXX, fiquei mais tranquila, pois fui observando a aula e o desenvolvimento dela e o comportamento dos alunos.

Iniciei minha aula com o terceiro horário, teve o inconveniente da aula ser interrompida quando eu terminava de dar a introdução do assunto, para que os alunos pudessem fazer a votação do líder de turma. Foi ruim pois quando os alunos voltam, já perdem um pouco o rumo da aula e tive que agilizar um pouco mais a aula para dar tempo de terminar o conteúdo no horário.

O tema da aula foi Condicional Simple y Compuesto, iniciei a aula entregando uma charge do Gaturro em que ele utiliza frases em Condicional Simples e solicitei para que lessem e pudessem interpretar a charge, logo após expliquei na lousa a forma da construção do Condicional Simples e Composto. Para finalizar, solicitei para que os alunos elaborassem uma nova charge utilizando o Condicional Simples.

A reação deles foi boa, gostaram da atividade e o resultado foram boas produções de frases, algumas um pouco menos elaborada, porém se esforçaram para fazer a atividade.

Senti que alguns poucos alunos não foram muito receptivos, os demais acataram bem nossas orientações, meu receio a princípio era de que não aceitariam muito bem a regência por sermos residentes, mas o resultado foi muito positivo.

DATA:09/10/2019

Hoje completei as 100 horas de regência da carga horária exigida pelo programa da Residência Pedagógica.

O conteúdo de hoje foi Aumentativos e Diminutivos. Essa aula era para ser regida na semana anterior, porém não houve aula para os 3ºs anos e essa aula marcou o final do 3º bimestre. Mais uma vez ocorreu um fato em que tivemos que improvisar pois desde a semana anterior havíamos enviado o material da aula para XXXX imprimir e as máquinas de impressão estavam quebradas. O plano de aula era apresentar um vídeo da música “Me enamoré” da cantora Shakira, entregar a letra para que os alunos identificassem as palavras em diminutivo, explicar sobre a construção dos aumentativos e diminutivos e uma tarefa de fixação que consistiu em colocar algumas palavras da música no aumentativo. Como não havia material impresso, exibimos na TV a letra e a tarefa e os alunos foram anotando no caderno.

A culminância do meu projeto de Intervenção “Construção de mangás contribuindo para aprendizagem da língua espanhola” estava programada desde a semana anterior e hoje finalizamos com uma tarde de autógrafos dos alunos que elaboraram o mangá. Foi uma atividade sugerida pela preceptora XXXX a e o resultado foi muito bom, os alunos se sentiram valorizados pelo trabalho e os demais alunos demonstraram orgulho pelos colegas, fizeram até uma fila para receber um exemplar do mangá autografado por eles. O sucesso foi tanto que haverá uma segunda sessão de autógrafos (assim que a máquina esteja consertada).

São fatos como esse que fazem nos refletir sobre a profissão de professor, o trabalho com os alunos, a satisfação de ver a sua alegria, mas por outro lado a deficiência de material para exercer dignamente a sua função (como por exemplo não ter como tirar cópia do material de aula ou custear com seus próprios recursos para isso). São as duas faces que merecem uma reflexão sobre o que é a rotina do profissional da educação, pois já tive a experiência de trabalhar em empresas que não faltava nada, tudo era disponibilizado.

DATA: 20/05/2019

Às 10:20 subi para assistir à Eletiva. Os alunos dividiram-se em 3 grupos: um foi para divulgar os brindes (XXXXX sugeriu que fossem ofertados brindes para animar os alunos da escola a participar da Eletiva), outro para assistir a um vídeo sobre a criação de um blog e o terceiro grupo ficou responsável para procurar as respostas para as dúvidas que foram anteriormente colocadas pelos alunos da escola numa caixa colocada no pátio, as respostas são postadas no Instagram. Foi atividade que movimentou os alunos e todos buscavam fazer o melhor.

Na parte da tarde, às 13:20 iniciamos a nossa regência e o assunto da aula foi advérbios de modo. Para essa aula utilizamos o vídeo “Me gritaron negra” de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra. Nesse vídeo ela mesma declama o poema de forma muito contundente exaltando toda a força da mulher negra e o racismo. Após a apresentação, solicitamos a opinião dos alunos sobre o que assistiram, todas as turmas gostaram muito uma delas chegou a aplaudir ao término da exibição. Para introduzir o tema advérbios de modo, utilizamos uma enquete com imagens e perguntas sobre o racismo e eles deveriam utilizar os advérbios de modo para responder.

Foi uma das aulas mais impactantes devido ao vídeo e a maneira como é recitado o poema, os discentes ficaram muito atentos ao vídeo, somente uma das turmas que tinham alunos mais imaturos acharam graça de uma coreografia que fazia parte da encenação.

Ao final muitos agradeceram e se reconheceram-se através do vídeo, pois nas turmas há muitos descendentes de negros e isso gera um certo orgulho de sua batalha diária em combater o racismo.

Em termos de aprendizagem significativa, essa aula foi a melhor em que se sentiram a aula como algo que lhes impactou.

DATA: 18/09/2019

Hoje tivemos a experiência de aplicar as provas de recuperação para os 2º anos. Eu iria aplicar a avaliação para a turma dos 3ºs anos, mas houve um evento no horário que seria a recuperação e XXXXX teve que antecipar a aula.

A prova foi preparada com 10 questões de interpretação de texto e com a contribuição dos residentes com 2 questões cada. A aplicação da recuperação se constitui em ler toda a prova com os alunos para verificar se eles tem alguma dúvida e depois eles respondem as alternativas que consideram corretas.

Me despertou curiosidade porque a prova não avalia o que o aluno estudou em sala de aula, por exemplo, subjuntivo, advérbios, etc. Questionei a mim mesma qual é o valor da avaliação e o conteúdo que se aprende em sala de aula em que momento é aproveitado pelo aluno?

Outro fato foi que os alunos respeitam mais quando o regente tem mais idade, pois quando Taciana que é mais jovem que eu foi ler a prova, alguns alunos não prestavam atenção e quando eu estava na sala eles tiveram um pouco mais de respeito. Talvez seja pela proximidade da idade e consideram as residentes mais novas como iguais a eles, esquecendo-se que são futuras professoras.

Como devemos tratar os alunos? Com igualdade sem muita intimidade? Qual é o limite entre ser um bom professor que tem o respeito dos alunos e a liberdade que pode faltar com o respeito? Qual é a autoridade que o professor exerce na sala de aula?

Outra reflexão do dia é o que se pretende avaliar do conhecimento do aluno através das provas, é um meio de punir o aluno, um prêmio a quem está atento à aula? Quando cursei a disciplina de Estágio I, estudamos Luckesi que devemos desenvolver nos alunos a capacidade de auto avaliação para melhorar seu desempenho escolar, a avaliação deve ser inclusiva e buscar o melhor dos discentes.